

Prauser, Cornelia

**Wirksamkeit von Supervision im Kontext veränderter Arbeitswelten
- Eine Reflektion interner supervisorischer Arbeit im
Öffentlichen Dienst des Bildungswesens -**

eingereicht als

Abschlussarbeit im Zertifikatsstudiengang
„Supervision und Coaching“

an der

HOCHSCHULE MITTWEIDA (FH)

UNIVERSITY OF APPLIED SCIENCES

Fakultät Soziale Arbeit
In Kooperation mit BASTA Fortbildungsinstitut
für Supervision und Coaching e.V.

Roßwein,

Erstprüfer: Dr. Traudl Alberg

Zweitprüfer: Dr. Christina Schierwagen

vorgelegte Arbeit wurde verteidigt am: 23.01.2012

Inhaltsverzeichnis

| | |
|--|-----------|
| 1. Einleitung | 3 |
| 2. Schilderungen beruflicher Rahmenbedingungen | 4 |
| 3. Widerspiegelung veränderter Arbeitswelten | 8 |
| 3.1 Auswirkungen auf Professionalität und Qualität der Arbeit | 8 |
| 3.2 Auswirkungen auf das Leistungsverständnis | 10 |
| 3.3 Auswirkungen auf die Führungsqualität | 11 |
| 3.4 Auswirkungen auf Kollegialität | 13 |
| 4. Wirksamkeit von Supervision im Kontext veränderter Arbeitswelten | 13 |
| 5. Interne Supervision im System Schule | 19 |
| 6. SchulpsychologInnen als interne SupervisorInnen – eine Stellungnahme | 21 |
| 7. Zusammenfassung | 25 |
| 8. Literaturverzeichnis | 28 |

1. Einleitung

*„Ein Mensch sieht stecken bis zum Rumpf
sich psychisch tief im Lebensumpf.
Anhand so schlechter Perspektiven
gelingt' s nicht, sich da rauszuhiefen,
wenn nicht, wie er die Lage sieht,
ein kleines Wunder noch geschieht.
Ein anderer Mensch drängt herzvoll, heftig,
ihn, nur zu glauben an sich kräftig.
Der Mensch den „Geisteswink“ erfasst
Und hievt sich raus aus dem Morast.
Moral: Manch Ratschlag gut gemeint,
hilft, dass die Sonne wieder scheint,
vorausgesetzt man hat den Draht,
dass man ihn umsetzt in die Tat ...*

(Robert Luidinant)

Der oben zitierte Vers fasst auf satirische Art und Weise kurz und knapp Erlebnisse der Autorin im Rahmen schulpsychologischer Tätigkeiten und dabei vor allem in der supervisorischen Arbeit mit Schulleitungen und Lehrkräften zusammen. Seit Beginn ihrer Tätigkeit im Schuldienst sind sehr häufig krisenhaft erlebte berufliche Ereignisse oder negative Zuspitzungen der beruflichen Situationen der SupervisandInnen Ausgangspunkte für Supervisionsprozesse.

„... ich weiß nicht mehr was ich machen soll. Das wird mir alles zu viel, aber ich will nicht krank machen. ...“ Mit diesen Worten begann eine Einzelsupervision einer Gymnasialschulleiterin. Sie ist nur ein Beispiel für Situationsschilderungen der persönlichen beruflichen Gegebenheiten von Lehrkräften und Schulleitungen. Ein mit unter hohes berufliches Engagement, ein hohes Maß an Eigenverantwortlichkeit, meist knappe Ressourcen fachinhaltlich und materiell, häufig wenig bis keine Unterstützung im Rahmen des Schulsystems, ein geringer Grad an Eigenwirksamkeitserleben, meist keinerlei Möglichkeit zum Erhalt einer Anerkennung (symbolisch oder materiell) im Schulsystem, ein oft hoher Erwartungsdruck seitens der Elternschaft sowie das überwiegende Erleben die Rolle des Reaktionärs statt die des Aktionärs einnehmen zu müssen, waren charakteristisch für die beschriebenen beruflichen Situationen der SupervisandInnen. Haubl und Voß (2011) haben in Ihrer Studie zu

psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit unter anderem die beschriebenen Arbeitsbedingungen als Ursachen enormer psychischer Belastungen und dem damit einhergehenden Absinken der professionellen Standards aufzeigen können.

Ziel dieser Abschlussarbeit ist es, anhand der exemplarischen Schilderungen von beruflichen Rahmenbedingungen zweier Supervisanden zu reflektieren, inwieweit sich die geschilderten Veränderungen in der Arbeitswelt nach Haubl und Voß (2011) auch im Öffentlichen Dienst widerspiegeln. Gleichfalls wird der Versuch unternommen, Wirkfaktoren der beiden Supervisionsprozesse zu erschließen. Auch die Rolle der Autorin als interne Supervisorin wird dabei beleuchtet. Im Ergebnis dieser Reflektion wird eine Stellungnahme für die zukünftige supervisorische Arbeit der Autorin formuliert.

2. Schilderungen beruflicher Rahmenbedingungen

Im Folgenden werden die Arbeitswelten zweier Supervisanden skizziert und in einem zweiten Schritt werden die Auswirkungen dieser Arbeitswelten auf deren Leben und Arbeiten reflektiert.

Der Schulleiter einer Förderschule leitet ein Kollegium von circa 20 KollegInnen. Von denen mehr als die Hälfte der Lehrkräfte während des Schuljahres als Förderschullehrkräfte an Regelschulen* tätig sind. Diejenigen Kollegen, die an der Schule schwerpunktmäßig verbleiben, sind häufig selbst gesundheitlich stark beeinträchtigt, müssen häufig aus Krankheitsgründen vertreten werden und verfügen teilweise über unzureichende pädagogische Qualifikationen für den täglichen Fachunterricht in dieser Schulform.

* Mit Regelschulen sind in diesem Zusammenhang Grund-, Sekundarschulen und Gymnasien zu verstehen.

Dieser Umstand mache es ihm schwer, „die Balance zu halten“, zwischen seinem Anspruch an didaktische Lehr- und Erziehungsqualität und den an seiner Schule zur Verfügung stehenden Ressourcen.

Er als Schulleiter könne weder auf ein Sekretariat noch auf einen Stellvertreter zurückgreifen. Diese zwei Arbeitsbereiche im Schulalltag lägen allein in seiner Hand. Unterstützung sei hier nicht absehbar. Eine entsprechende Ressourcenzuteilung liegt allein in der Hand der zuständigen Personalabteilung, der die Sachlage bekannt sei. Von der jedoch keinerlei Entgegenkommen während der vergangenen fünf Jahre wahrnehmbar gewesen sei. Auch die Dienstaufsicht sei seit geraumer Zeit über den Ist-Stand informiert, verfüge jedoch nicht über die Rahmenbedingungen verändernde Ressourcen noch nehme sie ihre personelle Führsorgepflicht wahr. Oft sei es notwendig weit über die eigentlich vorgeschriebene Tages-Soll-Arbeitszeit hinaus an der Schule zu bleiben, um allen wahrzunehmenden Funktionen gerecht werden zu können. Der Schulleiter berichtete im Laufe der Supervisionsitzungen, auch im Krankenstand von der Dienstaufsichtsbehörde aufgefordert worden zu sein, Statistiken schnellstmöglich abzuliefern. Aus vorangegangenen Abfragen sei ihm bekannt gewesen, dass wenige Zeit nach der Erstaufforderung Aktualisierungen abverlangt werden, welche die Erstabfrage gänzlich überflüssig erscheinen ließen.

Das Klientel an dieser Schule zeichne sich dadurch aus, dass vielfältiger Förderbedarf im Lernen schwerpunktmäßig jedoch im Hörvermögen bestehe. Gleichzeitig stammen viele Schüler aus schwierigen, häufig bildungsfernen Elternhäusern. Die Zusammenarbeit zwischen Elternhaus und Schule werde insbesondere in Krisenfällen dadurch sehr erschwert.

Bildungspolitisch muss sich die Schulform ‚Förderschule‘ insgesamt mit neuen fachlichen und didaktischen Anforderungen an die Umsetzung von Lehrplänen auseinandersetzen. Im laufenden Veränderungsprozess sei das notwendige Fortbildungsangebot nur sehr spärlich vorhanden, da erst Fortbildner ausgebildet werden müssten. Zeitgleich seien die fachlichen Neuerungen jedoch schon per Erlass rechtlich bindend und träfen somit im Schulalltag auf nicht ausreichend qualifizierte Mitarbeiter, die von einer ebenso fachlich

herausgeforderten Schulleitung angeleitet, organisiert und strukturiert, werden müssten.

Der Schulleiter berichtete zudem, im wahrsten Sinne des Wortes illegal für ein zur Schule gehörendes Wohnheim in voller Verantwortung zuständig zu sein. Dahinter stehe eine unauflösbare Strukturdiffusion in den Verantwortungen, derer sich die Schulbehörde nicht stellen möge. „... es darf nur nichts schief gehen ...“.

Ebenso berichtete der Schulleiter, parallel zu den Supervisionssitzungen eine Anpassung seines Gehaltes eingeklagt zu haben, was abgelehnt worden sei. Seine Bezüge blieben weiterhin auf dem Niveau aller anderen Lehrkräfte an der Schule.

Eine Kündigung der Tätigkeit als Schulleiter käme für ihn nicht in Frage: „... was wird denn dann aus den Kollegen und was sollte ich dann tun... Ich würde dann doch eingestehen, dass ich es nicht kann...“

Mit einem kurzen Blick auf das familiäre Zusammenleben, wurden Zeitdruck, das Gefühl der familiären Aufgaben nicht gerecht werden zu können, während der „Familienzeit“ gedanklich auch in der Schule zu sein als Wahrnehmungen benannt: „... das fällt hinten runter ...“.

Der Schulleiter klagte auch über starke physische Beschwerden wie Rückenschmerzen und Tinnitus. Gleichfalls befürchtete er, den Anforderungen an die Leitungsfunktion nicht mehr gerecht werden zu können. Er verspürte eine große Verantwortung seinen Kollegen, den Schülern und Eltern gegenüber. Was für ihn dagegen sprach, die Stelle aufzugeben: „... wer soll das denn sonst machen und was passiert mit den Kollegen...“. Es sei vor seiner Zeit als Schulleiter dieser Schule äußerst schwer gewesen, die Funktionsstelle besetzen zu können. Es habe keine Bewerber gegeben und er selbst sei förmlich von der zuständigen Referentin der Dienstaufsichtsbehörde bedrängt worden, die Stelle zu übernehmen.

Eine zweite Supervisandin, Lehrkraft an einer Grundschule, schilderte folgende Arbeitsbedingungen. Ihre Schule habe eine Schulleitung die halbtags tätig sei. Montags und freitags seien an der Schule besonders bewegte Tage, an denen die Schulleitung sehr häufig nicht an der Schule sei. Eine stellvertretende Schulleitung existiere nicht. Aufgrund der aktuellen Schülerzahlen stünde der

Schule die Besetzung einer Stellvertreterposition zu, worüber die Personalabteilung informiert sei, jedoch keine Veränderungen bisher eingetreten seien. Die Rolle der Stellvertretung habe die Supervisandin kommissarisch angenommen. In dieser Funktion sei sie unter anderem auch weisungsbefugt ihren KollegInnen gegenüber sowie an Montagen und Freitagen häufig in akute Einzelfälle mit Schülern und deren Eltern involviert. Darüber hinaus habe sie an der Schule die Funktion der Personalvertretung und die der Fachberaterin für zwei Fächer inne. Ebenfalls sei sie Ansprechpartnerin für die Fremdevaluation an der Schule, Verantwortliche für die Vorschulförderung und spezielle Deutsch-Förderklassen.

Anlass für die Inanspruchnahme von Supervision sei das Gefühl der Überforderung und Rollendiffusion gewesen. Aufgrund der Aufgabenfülle sei es nicht selten vorgekommen, dass sie als Letzte das Schulhaus verlassen habe. Sie berichtet ebenfalls von Kollegen, die ihre Anweisungen in Funktion als stellvertretende Schulleitung nur widerwillig befolgten oder unterließen.

Unverkennbar sei auch der hohe Krankenstand im Kollegium seit Jahren. Dies bedeute ein hohes Pensum an Vertretungsstunden für die zurückbleibenden, überwiegend auch gesundheitlich angeschlagenen KollegInnen.

Sie erlebe ebenfalls, einen höheren Anspruch an Unterrichtsvorbereitungen, Unterrichtsführung und Kommunikation mit Eltern und Schülern zu haben, als sie es bei ihren KollegInnen beobachten würde. Worauf sie unter anderem durch ihre Personalvertreterinnenrolle Einblick gewonnen habe. Sie erlebe, dass auch teilweise ihre LehrerkollegInnen diese Differenzen wahrnehmen und ihr mit Missachtung und „... verbalen Spitzen ...“ begegneten. Dienstberatungen, als einzig etablierte Form des kollegialen (Informations-) Austausches an ihrer Schule, erlebe sie als wenig konstruktiv, es geschehe kein fachlicher Austausch noch seien Konzeptionsentwicklungen möglich geschweige denn gewünscht. Ein jeder sei sich selbst und seinen eigenen Konzepten überlassen.

Auch in diesem Fall sind die Personalabteilung sowie die Dienstaufsicht der Schulbehörde über den Sachstand und die persönliche Situation der Supervisandin informiert durch vorausgegangene Personalgespräche. Änderungen seien jedoch nicht vorgenommen worden. Die Dienstaufsicht empfahl der Grundschullehrerin, Supervision in Anspruch zu nehmen.

Die Klientin berichtet ebenfalls darüber, dass ihr Privatleben sehr stark von schulischen Belangen eingenommen werde. Sie erlebe häufig Tage, an denen sie nicht wie gewünscht mit ihrer Familie agieren könne, aufgrund von Erschöpfungszuständen. Die Sonntage seien komplett für die Vorbereitung der darauf folgenden Woche ausgeplant.

3. Widerspiegelung veränderter Arbeitswelten

Anhand der oben beschriebenen Arbeitswelten zweier Supervisanden wird im Folgenden Bezug genommen auf die in der Studie von Haubl und Voß (2011) analysierten psychosozialen Auswirkungen auf die Professionalität und Qualität der Arbeit, auf die Leistungsfähigkeit und auf die Kollegialität im Rahmen spätmoderner Erwerbsarbeit .

3.1 Auswirkungen auf Professionalität und Qualität der Arbeit

Beiden Fällen gehen mehrjährige bildungspolitische Zwänge und Einflussnahmen auf die alltäglichen schulischen Abläufe und Bildungsverpflichtung voraus. Deren Angemessenheit beziehungsweise Notwendigkeit neben aktualisierten wissenschaftlichen Erkenntnissen auch mit allgemeinen, europaweit gültigen Maßstäben begründet wird. Für die Mitarbeiter im Bildungssektor bedeutet das konkret, sich kurzfristig auf neue Lehrplaninhalte, damit verbundenen Qualifikationen und angepasste schulische Abläufe, Neuverteilungen von Aufgaben und überdies Zusatzaufgaben, - zusätzliche Befugnisse, Zuständigkeiten und Funktionen einzustellen. Wobei einer entsprechenden Vorbereitung von organisatorischer Seite her keine Zeit eingeräumt wird. Es erwecke den Eindruck, als seien ministeriale Vorhaben mit deren Festsetzung zeitgleich komplikationslos in der Praxis umsetzbar. Der Notwendigkeit, von angemessenen zeitlichen und personellen Ressourcen sowie Mitarbeiter qualifizierende Maßnahmen wird kaum, wenn dann häufig zeitverzögert oder gar nicht entsprochen. Somit erwächst für die Mitarbeiter im Bildungswesen eine Ressourcenverknappung bei gleichzeitigem Anstieg der

Arbeitsbelastung. Ein größer werdendes Förderspektrum in einem Klassenverband, der in der Regel durch eine, häufig nicht ausreichend qualifizierte, Lehrkraft bewältigt werden muss. Dies erzeugt unter den Mitarbeitern einen Flexibilitäts- und Qualifizierungsdruck (Handrich 2011).

Der Schulleiter der Förderschule ist Kraft seines Amtes zuständig für die Verteilung dieser neuen Aufgaben, Befugnisse und Verantwortlichkeiten. Für deren Ausführung ein Großteil der Mitarbeiter wissentlich über nicht ausreichende Qualifikationen verfügt. Im Fall der Grundschullehrkraft kommen zu bereits bestehenden vielfältigen Aufgaben und Verantwortungen auch diese neuerlichen Anforderungen hinzu. Ihre Arbeitsbereiche zeichnen sich durch höchst unterschiedliche Fähigkeitsanforderungen und Qualifikationen aus, die ihre fachlich-didaktischen Kompetenzen, Personalführungs- und Beratungskompetenzen sowie Konfliktlösungskompetenzen in Elterngesprächen fordern. Für eine entsprechende Qualifizierung für die einzelnen Aufgabenbereiche, für die Ressourcenorganisation (z.B. zeitlich und räumlich) sowie für den Erfolg ihrer Tätigkeit in jeder einzelnen Rolle ist sie als Lehrkraft selbst verantwortlich und könne sich, nach eigenen Aussagen, auf Unterstützungen und Rückendeckung durch ihre Schulleitung und die Dienstaufsicht nicht verlassen (ebd., S. 12). Nach Handrich (2011, S. 12) führe das vor allem im Non-Profit Bereich zu „... einer Fokusverschiebung ..., die den Schwerpunkt der Arbeit vom eigentlichen professionellen Gegenstand (in der Regel der Klient, Patient, Schüler etc.) auf die Erhaltung der ökonomischen Überlebensfähigkeit der Organisation...“ setzt. Im Zusammenhang mit dem Größerwerden des Aufgabenfeldes sowie einem hohen Krankenstand unter den KollegInnen gelingt es nur mit großer Mühe, die eigenen professionellen, didaktischen Standards aufrechtzuerhalten und gegebenenfalls weiterzuentwickeln oder kollektive Werte (Handrich 2011) aufkommen zu lassen. Fehlende zeitliche Ressourcen werden dann zum Beispiel vom privaten Zeitbudget „abgeschnitten“. Dies wird in den beiden oben beschriebenen Arbeitswelten deutlich.

Beide Supervisanden scheitern an „dem Spagat“ zwischen erhöhten Anforderungen, Zeitdruck und knapper werdende zeitlicher und personeller

Ressourcen einerseits und dem eigenen Anspruch an eine professionelle, den Anforderungen und allgemeinen Bildungszielen gerecht werdende eigene Arbeitsleistung. Ihnen widerstrebt die sich abzeichnende „... Unterordnung der fachlichen Anforderungen unter eine ökonomische Zielstellung und als Konsequenz ein Absinken der professionellen Standards. ... Das Handeln der Beschäftigten unterliegt zunehmend externen Einflüssen und Entscheidungen, die den eigenen Vorstellungen widersprechen können. Dennoch verlieren eigene Ziele und Wertvorstellungen nicht an Bedeutung ...“ (ebd., S. 13). Die Herausforderung zu einer täglichen Auseinandersetzung mit diesem Spannungsfeld, war rückblickend Auslöser für beide Supervisanden, Supervision wahrzunehmen.

Sehr prägnant beschreibt Handrich (2011, S. 17) zusammenfassend die Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit auf die Professionalität in der Arbeit insoweit, als dass „...Organisationen durch externe politische, ökonomische und gesellschaftliche Faktoren beeinflusst werden. Sie reagieren darauf mit internen Anpassungsmaßnahmen, die sich zunehmend auf das professionelle Handeln der Beschäftigten auswirken. Die steigende Arbeitsverdichtung, Zeit- und Kostendruck, Standardisierung, Unsicherheit, Kurzfristigkeit und Geschwindigkeit schaffen für die Beschäftigten ein Arbeitsumfeld, indem es tendenziell immer schwieriger wird, bisher gültige professionelle Standards und somit Professionalität aufrecht zu erhalten.“

3.2 Auswirkungen auf das Leistungsverständnis

Beide Supervisanden sehen sich in der Erfüllung ihres Verständnisses von Arbeit vor der Herausforderung stehend, „... die Flexibilisierungsforderungen psychisch zu integrieren, um erfolgreich in der Arbeit zu sein, auch wenn dies Überstunden, Leistungsdruck und Überforderung bedeutet“ (Alsdorf & Fuchs 2011, S. 19). Womit auch Auswirkungen auf die Lebensfelder außerhalb der Arbeit einhergehen und das Privat- beziehungsweise Familienleben sowie die eigene Gesundheit in Mitleidenschaft gezogen werden (ebd., S. 19).

Das Ausbleiben entsprechender Anerkennungsformen für die geleistete Arbeit, das eingebrachte Engagement unter erschwerten Bedingungen bleibt aus. Weder erfolgt eine Gehaltsanpassung an die zu erfüllenden Leitungsfunktionen- oder Verantwortungsübernahmen noch werden Zusatzleistungen im staatlichen Bildungswesen prämiert.

In der Wahrnehmung beider Supervisanden werden bildungspolitische Vorgaben in ihrer konkreten Umsetzung eigenverantwortlich an die Schulleitungen und Lehrerkollegen weitergegeben mit der impliziten Aufforderung zu hoher leistungsbezogener Flexibilität und komplexen Arbeitsanforderungen (ebd., S. 19). Beide Supervisanden sehen sich vor der Herausforderung, die veränderten Arbeitsanforderungen psychisch zu verarbeiten.

3.3 Auswirkungen auf die Führungsqualität

Führung wird üblicherweise verstanden als zielgerichtete Entwicklung von Systemen, Strukturen, Prozessen und Personen verknüpft mit der dazugehörenden Macht, nötigenfalls die getroffenen Entscheidungen auch per Sanktionsgewalt durchzusetzen. Vordergründig geht es um die Erreichung von Zielen. Im Hintergrund spielen Visionen, Missionen, Macht, Mikropolitik, Emotionen, gesellschaftliche und sozialkulturelle Faktoren eine wichtige Rolle (Beumer 2011, S. 28).

Im Fall des Schulleiters an einer Förderschule werden die inhaltlich relevanten Führungsaufgaben bildungspolitisch vorgegeben. Veränderte oder angepasste Ressourcen für eine zielgerichtete Entwicklung (ebd., S. 28) werden in der Regel nicht „mitgeliefert“. Auf deren Anpassung hat er jedoch so gut wie keinen Einfluss. Die Qualifizierung seines Kollegiums beziehungsweise den schulinternen Einsatz qualifizierter Lehrkräfte kann er als Schulleiter nur sehr bedingt beeinflussen. Er muss Abordnungsverfügungen von Amtswegen Folge leisten. KollegInnen, die den quantitativen und qualitativen Anforderungen und gleichsam den Zielvorgaben nicht gerecht werden können, kann er nicht eigenmächtig aus dem System ausgliedern. Er ist gezwungen eine Mangelverwaltung zu betreiben, was gleichzeitig seinen eigenen schulisch professionellen Leistungsanspruch in Frage stellt. Für ihn als Schulleiter

gewinnt jedoch „... das Selbstmanagement aufgrund der Verflachung der Hierarchiestrukturen an Bedeutung ...“ (ebd., S. 14), da die Leitung, zunehmend eigenständig Entscheidungen, Organisationsstrukturen, Arbeitskontrollen, Personalentwicklungsmaßnahmen und eine entsprechende Würdigung und Anerkennung vornehmen muss. Wobei der Umfang dieser zunächst rein organisatorischen Arbeit als sehr frustrierend erlebt wurde und die Beobachtung aufkam, immer weniger fachlich-didaktisch am Schüler wirksam werden zu können. Was der eigentliche Schwerpunkt der Bildungsarbeit sein sollte. Gleichfalls nahm der Schulleiter ein eigenes Defizit in seiner Qualifizierung für diese Aufgaben wahr, um sein Engagement professionell umsetzen zu können. Eine seiner Aufgaben ist zum Beispiel auch, Abordnungsverfügungen in einer voramtlichen Auswahl durchzuführen und nach amtlicher Prüfung umzusetzen. Wobei er sich hier den ambivalenten Erwartungen der betroffenen Kollegen und der des vorstehenden Amtes ausgesetzt sieht und sich damit gleichzeitig auch in einem emotionalen, persönlichen Spannungsfeld befindet. Mitunter ist das auch geprägt durch freundschaftlich-kollegiale Verbindungen und damit übertragenen Erwartungen an die „Führung“. Im Ergebnis werden dann der jeweiligen Ebene entsprechend, Rückschlüsse auf die Qualität der Führung gezogen und es hat Auswirkungen auf den jeweils entgegengebrachten Respekt der Führungspersönlichkeit gegenüber.

Die übergeordneten Leitungsgremien in Form der Schulaufsicht werden in der Regel erst dann aktiv, wenn Statistiken, Standardisierungen und Dokumentationspflichten (Handrich 2011, S. 15) als Erfolgskontrollen der jeweiligen allgemeinen schulischen Arbeit abverlangt werden. Wobei häufig kein Augenmerk auf die Qualität der Arbeit gelegt wird.

Die Grundschullehrerin nimmt in Ihren Schilderungen des Schulalltages nur selten „Führung“ wahr. Eher sei sie selbst häufig in der Rolle „des zahnlosen Tigers“, der die Führungsrolle übernehmen müsse. Im Ergebnis wird die Schulleitung als schwach und wenig zielführend mit Blick auf die aktuellen Anforderungen beurteilt.

3.4 Auswirkungen auf Kollegialität

Kollegialität wird nach Daser (2011, S. 38) als eine vertrauensvolle, kooperative und hilfsbereite Form der Zusammenarbeit auf gleicher Augenhöhe, was bedeutet, dass Unterschiede wie Alter, Berufserfahrung, Bildungsgrad und Beschäftigungsform oder Geschlecht idealtypisch nicht zum Tragen kommen, verstanden.

Mit Blick auf die Schilderungen der Grundschullehrerin können keine Anknüpfungspunkte an diese Definition aus ihren Schilderungen formuliert werden. Sie nimmt Kollegialität in dieser Form nicht wahr. Auf einzelne Themen bezogen tauscht sie sich mit einer Kollegin sporadisch aus.

Der Schulleiter nahm Kollegialität in der Form für sich wahr, dass der überwiegende Teil der Kollegen an seiner Schule, sich den dienstlichen Vorgaben ohne Protest beuge. Jedoch wage er sich nicht über Dienstberatungen hinaus, die Zeit seiner Kollegen zu beanspruchen, um eventuell schulinterne Konzeptionen zu überarbeiten. Die Wahrscheinlichkeit sei groß, dass die persönliche Besoldungsgruppe, die eigene nicht ausreichende berufliche Qualifikation, gesundheitliche Einschränkungen und der generelle Mangel an Zeit als Argumente gegen weitere Gesprächsrunden eingebracht werden.

4. Wirksamkeit von Supervision im Kontext veränderter Arbeitswelten

Im Widerspruch zu den oben formulierten Rahmenbedingungen einer spätmodernen Arbeitswelt steht augenscheinlich der Anspruch an Supervision als Handlungsspielraum erweiterndes Format oder wie Petermann (1995) die Aufgaben und Ziele von Supervision formuliert: "Supervision dient der Professionalisierung. Sie soll die fachliche Reflektion anleiten, die sich auf das berufliche Handeln sowie die Kommunikation und Kooperation in Institutionen bezieht; sie soll persönliche Ressourcen zur Bewältigung beruflicher Anforderungen verbessern und institutionelle Arbeitsabfolgen auf der Organisationsebene optimieren" (ebd., 13).

Das Erschrockensein der Autorin über die zwei geschilderten Arbeitswelten der SupervisandInnen, die vorausschauend zu mutmaßenden Konsequenzen für die SchülerInnen sowie das Gefühl der eigenen Machtlosigkeit im Hinblick auf grundsätzliche systemische Veränderungen veranlassten die Autorin, an der Wirksamkeit Ihrer supervisorischen Tätigkeit zu zweifeln.

Im Folgenden wird der Versuch unternommen, mögliche Wirkfaktoren der Supervision in den oben beschriebenen Arbeitswelten abzuleiten. Zunächst wurde das vordergründige Kriterium für den Erfolg einer Supervisionssitzung, die Bewertung der/des Supervisanden/in selbst, herangezogen. Folgende Rückmeldungen gaben die oben benannten Supervisanden während und zum Abschluss der jeweiligen Supervisionsprozesse.

- „ ... Sie fragen anders. ... hat neue Kanäle geöffnet Ich denke noch mal anders darüber nach, vor allem nach den Sitzungen. ... hat zu anderen Blickwinkeln verholfen. ...“
- „Ich bin nicht mehr so kaputt und wie sich meine Kollegen und die Schulleiterin verhalten, regt mich nich’ mehr so auf.“
- „ Gespräche sind so mit der Familie oder Freunden nicht möglich.“
- „Ich bin froh und stolz durch die Gespräche hier, nicht aus dem Beruf gehen zu müssen. Es tut mir gut. Ich hab’ viel gelernt. ... Ich weis jetzt wie ich’s mache. “
- „Ich bin unendlich dankbar für Ihr Gesprächsangebot, das bei mir einen Prozess in Gang gesetzt hat, der so wohl nie angelaufen wäre. Ich weis, dass ich einen anderen Weg einschlagen muss – auch wenn ich große Angst davor habe. Ohne Ihre Hilfe wäre ich vielleicht irgendwann zusammengebrochen und das ‚System‘ hätte kampflos gewonnen.“
- „Es hat mir sehr geholfen, das was sie mit den Stühlen und Karten gemacht haben.“
- Noch offene Fragen oder aufgekommene Gedanken am Ende einer Supervisionssitzung wurden als Hausaufgabe für die folgende Sitzung formuliert. „... haben Sie noch eine Hausaufgabe für mich Das tut gut.“

Sowohl die Rahmenbedingungen der Supervision - sprich außerhalb familiärer Konstellationen-, die methodische Art und Weise wie die Bearbeitung der persönlichen Anliegen stattgefunden haben als auch die Vergabe von Hausaufgaben während des Supervisionsprozesses wurden als hilfreich von den SupervisandInnen empfunden.

Hier lassen sich Bezugspunkte zu den Studien von Maurer (2004), Neuschäfer (2004) und Denner (2000) aufzeigen. In deren Ergebnissen widerspiegelt sich das positive Erleben von Supervision in der Vermehrung verfügbarer Perspektiven, in der Entwicklung und Erweiterung von Handlungs- und Deutungsmustern im Umgang mit schwierigen Situationen. Die Supervision wirkte im Ergebnis auch emotional entlastend und hinsichtlich der Vorbeugung von Überlastungssyndromen durch das Erfahren von eigenen Bewältigungsstrategien.

Zur weiteren Reflektion von möglichen Wirkfaktoren der stattgefundenen Supervisionsprozesse fand die Autorin Anregungen in einem Beitrag von Annemarie Bauer und Heike Düwel (2007). Beide nehmen Bezug auf die zunehmend maligne Entwicklung von Organisationen und Arbeitskulturen. Dabei versuchen sie die Position von SupervisorInnen in Supervisionsprozessen unter diesen Bedingungen zu analysieren und beziehen die Anerkennungsethik von Axel Honneth in ihre Reflektion ein.

Honneth (1992) beschreibt in seiner Schrift „Kampf um Anerkennung“ drei Formen der Anerkennung – Liebe, Recht und Solidarität – sowie drei Typen der Missachtung – Vergewaltigung, Entrechtung und Entwürdigung - (Bauer & Düwel 2007). Des Weiteren bedarf der Mensch: „... neben der Erfahrung von affektiver Zuwendung (Liebe) und rechtlicher Anerkennung eine soziale Wertschätzung, die es Menschen erlaubt, sich auf ihre konkreten Eigenschaften und Fähigkeiten positiv zu beziehen“ (ebd., 2007).

Soziale Wertschätzung in der Organisation ‚Schule‘ wird dann gelebt, wenn es gelingt „... sich reziprok im Lichte von Werten zu betrachten, welche die Fähigkeit des Anderen als bedeutsam für die gemeinsame Praxis erscheinen lassen ...“(Honneth 1994a, S.210).

Die Grundschullehrerin als auch der Schulleiter sind sich im Rahmen des jeweiligen Supervisionsprozesses bewusst geworden, welche Schlüsselrolle beziehungsweise welchen „Wert“ sie zum Beispiel als „offenes Ohr für Jedermann“ oder als „zentrale Arbeitskraft“ für ihre Schulen repräsentieren. Das offenbarte sich unter anderem im Zuge des Aufstellens der Vielfalt an essentiellen Tätigkeiten, die sie in ihren Schulen erfüllen (vgl. Abschnitt 2.). Eine Wertschätzung dessen erhielten beide bisher nicht in ihren realen Arbeitsfeldern weder durch Kollegen noch über die Hierarchiestufen hinweg. „Weil der Mensch abhängig ist von der Erfahrung der Anerkennung, um zu sich selbst ein gutes Gefühl zu entwickeln, ist das Ausbleiben der Anerkennung eine Konfrontation mit der eigenen Persönlichkeit, die sich mit negativen Gefühlsregungen verbindet.“ (Bauer & Düwel 2007). Das kann in einem Gefühl der „Kränkung“ münden, als Resultat „der kulturellen Herabwürdigung einer Lebensform“ (ebd., S. 8/9) beziehungsweise als Resultat einer erlebten Missachtung von Werthaltungen und Arbeitsweisen.

Die Sensibilisierung des eigenen Wahrnehmungsfeldes und die Rückkopplungen durch die Supervisorin ermöglichten beiden Supervisanden einen Zugang zur Wiederentdeckung eigener persönlicher Stärken sowie sinnvoller Werthaltungen und Arbeitsweisen. Der Schulleiter erinnerte sich an die Rahmenbedingungen zum Zeitpunkt der Leitungsübernahme und stellte für sich fest, doch sehr weit gekommen zu sein mit seiner Arbeit zur Umsetzung einer reformierten, zeitgemäßen pädagogischen Arbeit an seiner Schule. Auch die Grundschullehrerin erkannte sich als wichtigen Stützpfeiler ihre Schule für die Umsetzung des Schulprofils. Ihr wurde bewusst, dass sich einige ihrer Kollegen durch ihre Arbeitsweise „bedroht“ fühlten: „... sie müssten dann vielleicht auch so arbeiten, so vorbereiten ...“. Im übertragenen Sinne hieße das wohl Neid muss man sich erarbeiten und das stellt auch eine Form von Anerkennung dar.

In ähnlicher Weise formulieren Bettina Daser und Anke Kerschgens (2011, S. 57, 58) den Begriff der Selbstfürsorge mit den Worten „... die individuelle Beziehung von Innenwelt und äußerer Realität ..., ... die potentielle Abhängigkeit von den Zuschreibungen der Organisation einerseits und den Möglichkeiten, dem eigenen Tun selbst Sinn und Wert zuzuschreiben

andererseits ...“. Sie sei „... Notwendigkeit und Möglichkeit beziehungsweise Fähigkeit ..., sich um die eigene körperliche und seelische Integrität zu sorgen und zu kümmern und diese somit zu erhalten. “

Für beide hier vorgestellten Supervisanden war ein Feld der supervisorischen Arbeit „... die Suche nach Anerkennung im beruflichen Bereich, das Gefühl von Gebrauchtwerden und narzisstischen Bedeutungszuwachs im Kontext der Beschleunigung und Verdichtung beruflicher Aufgaben zu reflektieren. ... Die Reflektion über Sinn und Wert des eigenen Tuns ...“ (ebd., S. 57). Wobei die Herausforderung auch darin besteht, sich um die Aufrechterhaltung der eigenen körperlichen und seelischen Kraftressourcen zu bemühen. Freiräume für die Entwicklung und Entfaltung von Selbstfürsorge müssen intra- und interpersonell immer wieder neu ausgehandelt werden (ebd., S. 62). Um das zu ermöglichen gaben die Einzelsupervisionsprozesse den Raum und die Zeit dafür.

Das „Stützen“ beziehungsweise Aufrechterhalten von Selbstfürsorge kann dann gelingen, wenn Handlungsspielräume erlebt, gewahrt und aktiv hergestellt werden (ebd., S. 60). Methoden wie z.B. das schriftliche Festhalten persönlich wichtiger Gedanken, Erkenntnisse und Ideen aus einer Sitzung oder die Benennung eines realen Symbols zum Beispiel ein „Erinnerungsstein“ für den Alltag, sind im Rahmen der beiden Supervisionsprozesse angewandt worden. So kann z.B. die Entwicklung beziehungsweise Aufrechterhaltung von „Selbstfürsorge“ und die aktive Herstellung von Handlungsspielräumen auch außerhalb der Supervisionssitzungen gestützt werden.

Eine gelungene Selbstfürsorge ist dann zu erreichen, wenn die Leistungsansprüche an sich selbst sinnvoll begrenzt werden (ebd., S. 64). So ist es der Grundschullehrerin im Laufe des Supervisionsprozesses gelungen, ihr Rollenspektrum zu ihrer persönlichen Zufriedenheit zu reduzieren und auf den Feldern Kräfte zu bündeln, die ihr eigenen und kreativen Handlungsspielraum ermöglichen. Die Rolle der stellvertretenden Schulleiterin hat sie abgegeben und ihr Engagement in Zusatzfunktionen an ihrer Schule insoweit begrenzt, dass sie die Tätigkeiten weiter ausführt, für die sie sich angemessen qualifiziert fühlt und sie zielführend wirksam werden kann. Ohne dabei ihr Interesse an weiteren Fortbildungen in diesen Bereichen aufzugeben.

Im Laufe der Supervisionssitzungen des Schulleiters sind die oben beschriebenen Felder des eigenen Veränderungsanspruchs an Professionalität, Leistung, Führung und Kollegialität beleuchtet worden. Aus dem Bearbeitungsprozess heraus erwachsene Ideen und Gedanken für Handlungsalternativen konnten seinem Empfinden nach der „Übermacht der Realität“ nicht standhalten und somit in seiner momentanen Arbeitswelt nicht wirksam werden. Der Schulleiter hat ‚Selbstfürsorge‘ für sich selbst insofern in Anspruch genommen, indem er entschied, eine Auszeit zu nehmen, mit einer Psychotherapie zu beginnen und berufliche Alternativen zu erschließen. Er konnte ein Stück weit seine Schuldgefühle und Versagensängste „ablegen“.

Auch die Reaktivierung psychosozialer Ressourcen, als ein essenzielles Kriterium für Selbstfürsorge, konnte in Form von familiären und gesellschaftlichen Beziehungen bei beiden Supervisanden im Laufe des Supervisionsprozesses initiiert werden. Es wurden von beiden Supervisanden ‚Schutzräume‘ beziehungsweise ‚-zeiten‘ definiert und präventiv im persönlichen Kalender markiert.

Im Ergebnis der Reflektion können das Schaffen von „Räumen“ für das Erleben, Empfinden und Wahrnehmen wichtiger Stützpfiler für die Aufrechterhaltung individueller Arbeitszufriedenheit wie zum Beispiel Anerkennung und Selbstfürsorge als mögliche Wirkfaktoren in den Supervisionsprozessen benannt werden. Die Ableitung von konkreten Handlungsalternativen für die Supervisanden konnte ebenso durch die Supervision befördert werden. Im Rahmen dieses Entwicklungsprozesses nahm die Supervisorin rückblickend unterschiedliche Rollen ein:

- Symbolisch die Rolle der Personalabteilung in Funktion der Personalfürsorge mit der Gewährung eines Raumes und der Zeit für die individuelle Situation respektierende Gespräche.
- Die Rolle eines „Anerkennungsgebers“ für den Sinn und Wert geleisteter Arbeit.

- Die Rolle eines unabhängigen Zuhörers.
- Die Rolle der ‚Ermöglicherin‘ des Sehens von alternativen Handlungsmöglichkeiten.

5. Interne Supervision im System Schule

Supervision zeichnet sich nicht nur durch die inhaltliche Auseinandersetzung mit Schwierigkeiten und Problemen im beruflichen Kontext aus. Sie wird auch bestimmt durch die Beziehung zwischen SupervisorIn und SupervisandIn (Lexikon der Psychologie 2001, S. 280) sowie durch den Kontext in dem Supervision stattfindet (Schreyögg 2010).

Die Rolle der Autorin als ‚interne‘ Supervisorin war teilweise dadurch beeinflusst, dass sie teilweise mit anderweitigen schulpsychologischen Tätigkeiten in der Vergangenheit Kontakt mit den Herkunftsschulen der SupervisandInnen hatte oder eventuell zukünftig haben wird. Gleichwohl ist sie mit den Grenzen und Möglichkeiten des Systems Schule auch persönlich gut vertraut. Beides beeinflusst zwangsläufig den Supervisionsprozess. Während der supervisorischen Arbeit mit den beiden oben beschriebenen Supervisanden ergaben sich in diesem Zusammenhang folgende Wahrnehmungen.

Das Erfahren von erlebter Hilflosigkeit, das Gefühl nicht wirksam sein zu können übertrug sich auf das eigene Erleben der Supervisorin. Dies ging einher mit einer gefühlten Einschränkung ‚des Ressourcenraums‘ seitens der Supervisorin. Der im eigentlichen Sinne der Supervision als ‚Instrument‘ zur Perspektiv- und Handlungserweiterung zur Verfügung gestellt werden sollte. Das Bedürfnis eine Vielzahl eigener Erfahrungen mit ähnlich gelagerten Arbeitssituationen zu benennen wurde geweckt und wuchs mit dem Umfang der Fallerzählungen. Die Betrachtungen des Arbeitsfeldes der Supervisanden löste in der Konsequenz eine Lähmung auf Seiten der Supervisorin aus. Die sich dadurch wahrnehmen ließ, dass zunächst keine Bilder, Fragen oder Perspektiven erweiternde Methoden oder Gedanken von der Supervisorin zur Verfügung gestellt werden konnten. Vielmehr stieg das Gefühl der Sorge um

den Gesundheitszustand und die damit verbundene Arbeitsfähigkeit der Supervisanden. Der „Zugriff“ auf den eigenen Resonanzraum war „verstellt“. In der Reflektion spiegelte sich ein Thema des Schulleiters – eigene Grenzsetzungen – insbesondere im Handeln der Supervisorin wider. Die selbst keine Gesprächsgrenze nach einem fast zweistündigen Gespräch setzen konnte. Wodurch ihre eigenen Terminplanungen beruflich und privat durchkreuzt wurden. Als Folge dieser Wahrnehmung ergab sich eine eigene Unzufriedenheit im supervisorischen Arbeiten seitens der Supervisorin.

In beiden Supervisionsprozessen ergaben sich Situationen, in denen Assoziationen zum eigenen Erleben der Arbeitswelt aufkamen oder Spiegelungen arbeitsweltlicher Situationen der Supervisanden auf das Handeln der Supervisorin, die den Arbeitsprozess zunächst nicht konstruktiv beeinflussten. Als Ergebnis der Erfahrungsreflektion in der Lehrsupervision wurde deutlich, dass die Kompetenz eines Supervisors unter anderem darin liegt, die vermeintlich Ressourcen einschränkenden Wahrnehmungen im eigenen ‚Resonanzraum‘ dem Supervisanden anzubieten.

Die Autorin hat in ihrer Rolle als Supervisorin diese Wahrnehmungen in Form von Gefühlen und Bildern, die die Erzählungen in ihr hervorriefen, gespiegelt. Ebenso verließ sie ihrer Sorge um den Gesundheitszustand und die Aufrechterhaltung der Arbeitsfähigkeit der Supervisanden Ausdruck. Anhand der Reaktionen beider Supervisanden, kam das Gefühl des Verstandenwerdens zum Ausdruck. Das ermöglichte ihnen ein Anknüpfen weiterer eigener Gedankenführungen sowie das Erkennen der Missachtung der Sorge für die eigene Selbstfürsorge.

Nachdem die Supervisorin wiederholt in Supervisionen mit dem Schulleiter Themen wahrnahm wie die Sorgen um dessen Gesundheitszustand, die Frage nach Grenzen der eigenen Belastbarkeit, die Selbstfürsorge und das vergebliche Hoffe auf das Handeln dritter, wie zum Beispiel der Schulaufsicht, fasste sie Mut, diese Gedanken dem Supervisanden zur Verfügung zu stellen. Die Supervisorin widerspiegelte ebenso ihr Ringen um Wege, die Handlungsmöglichkeiten erschließen könnten, jedoch wiederholt nicht spürbar zum Erfolg führten und ein Gefühl von Resignation auslösten.

Die Supervisorin war zuvor im Zweifel, in wie weit der Supervisand der „Offenbarung“ einer solchen Einsicht in die Verhältnisse (Busse 2008, S.58) aufnehmen würde. Sie befürchtete, der Supervisand bricht die Supervision ab. Erst durch die Reflektion des Prozesses in der Lehrsupervision war sie ermutigt, ihren ‚supervisorischen Resonanzraum‘ als handlungserweiterndes „Instrument“ anzubieten. In der Konsequenz bewirkte dieses „Angebot“ eine Offenbarung der gewonnenen Einsicht in die Verhältnisse (ebd., S.58) seitens des Supervisanden. Dies mündete in einer konkreten Beschlussfassung durch den Supervisanden zu einem zeitweisen Ausstieg aus dem System mit dem Ziel, sich neue Arbeits- und Lebensperspektiven zu erschließen.

6. SchulpsychologInnen als interne SupervisorInnen – eine Stellungnahme

Bezug nehmend zu Abschnitt 5 drängt sich förmlich die Frage auf, inwieweit interne Supervision den Arbeitsprozess fördert oder behindert. Um einer Antwort auf diese Frage näher zu kommen, wurde zunächst eine Zusammenschau der Arbeitsbeziehungen von SchulpsychologInnen systemintern vorgenommen sowie eine Betrachtung der Beziehung der Arbeitspartner untereinander (Abb. 1, S. 20).

Grundsätzlich sind SchulpsychologInnen in beratender Funktion für alle an Schule beteiligter Personen ansprechbar. SchulpsychologInnen sind weder weisungsbefugt noch erfüllen sie Dienstaufsichtspflichten und ebenso wirken sie nicht bei Personalentscheidungen mit. Sie unterliegen grundsätzlich der Schweigepflicht und erfüllen damit einen wesentlichen, essenziellen Anspruch an Supervision.

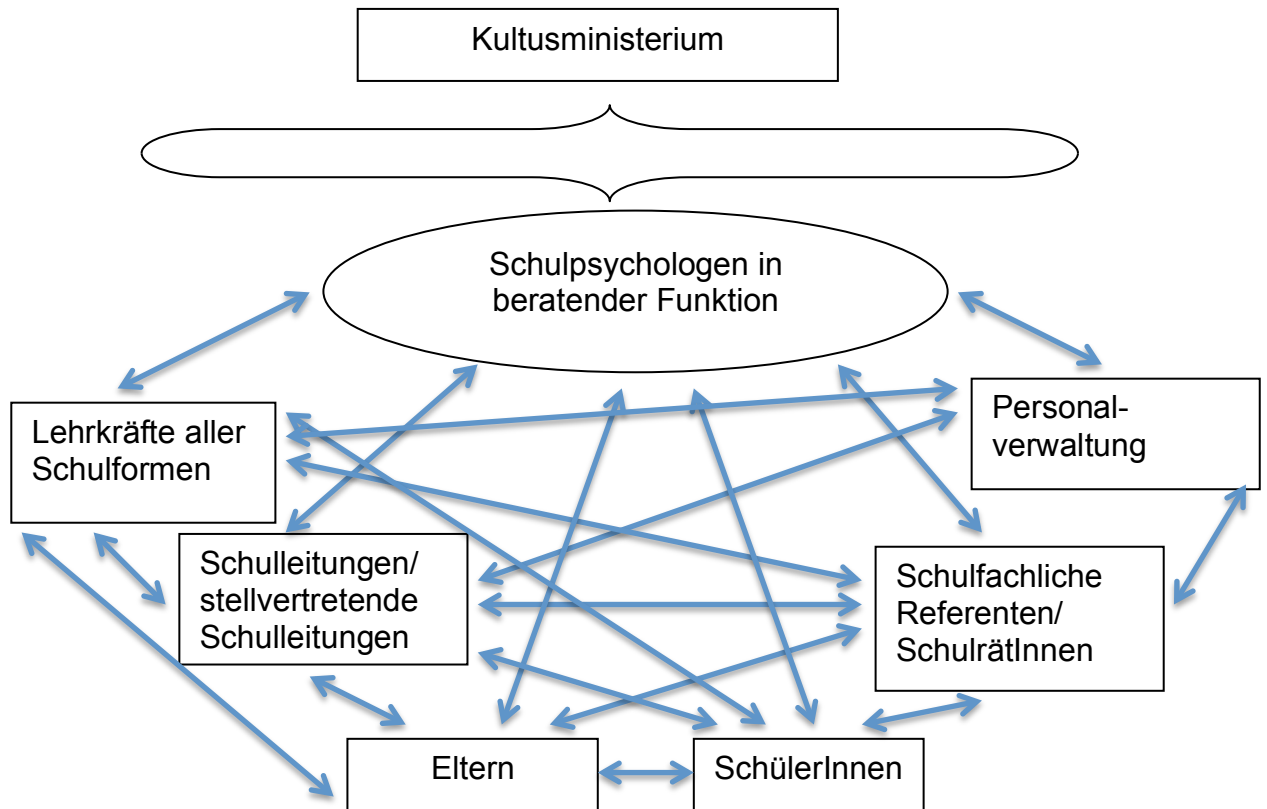


Abbildung 1

Bezogen auf das Beratungsinstrument Supervision zeigt die Interaktionsbeschreibung zwischen SchulpsychologInnen und aller an Schule Beteiligten ein sehr in sich verflochtenes Muster (Abb.1) auf. Die Abbildung zeigt alle möglichen direkten Interaktionen sowie die, die zwischen potentiellen Gesprächspartnern der SchulpsychologInnen bestehen können. Das Angebot internen supervisorischen Arbeitens wird zunächst in Frage gestellt beim Anblick dieses potentiellen Beziehungsgeflechts.

Astrid Schreyögg formuliert interne Supervision als Angebot bei dem „...Organisationsmitglieder eigens von der Organisation angestellte Supervisoren...“ sind (Schreyögg 2010, S. 32). Als Folge dessen würden Supervisanden „...unterschwellig kontrollierende Einflüsse...“ ihrer unmittelbaren Vorgesetzten befürchten (ebd., S. 32). Einerseits seien internen SupervisorInnen die formalen und informellen Arbeitsweisen in der Regel bestens bekannt. Andererseits ließen sich Organisationsberatungen in solchen

Konstellationen nur schwer umsetzen. Systeminterne Einbindungen und interne Loyalitätsverpflichtungen würden die, für die Supervision notwendige Möglichkeit einer kritischen Stellungnahme, die nötige Rollendistanz verhindern und die Gefahr der Betriebsblindheit befördern (ebd., S. 32).

Koalitionsbildungen und eine weniger gute Vertrauensbasis für die gemeinsame Arbeit, seien bei organisationsinterner Supervision in stärkerem Maße zu befürchten (ebd., S. 32).

Die Autorin sah sich bei beiden hier benannten Supervisionsprozessen zu Beginn vor der Herausforderung stehend, ihre eigene Rolle genau zu prüfen und ihre supervisorische Tätigkeit abzuwägen, eben weil zukünftig anderweitige Arbeitsbeziehungen entstehen können (siehe Abb.1). Sie entschied sich für das Supervisionsangebot, da bisher keine anderweitige Beziehungskonstellation mit Blick auf Abbildung 1 bestand und perspektivisch schulpsychologische KollegInnen anderweitige Arbeitsbeziehungen mit den beiden beschriebenen Supervisanden ggf. eingehen könnten. Ebenso wäre eine genaue Rollenabstimmungen für zukünftige ‚andere‘ Arbeitsbeziehungen mit beiden Supervisanden möglich.

Dem eben dargestellten Blick auf organisationsinterne Supervision formuliert die Deutsche Gesellschaft für Supervision „sieben gute Gründe“ (DGSv 2004) für deren Einsatz in Organisationen wie zum Beispiel in Schulen.

Die feste Verankerung organisationsinterner SupervisorInnen ermöglicht ein Angebot von Supervisionen als festen Bestandteil von Organisations- und Personalentwicklungsmaßnahmen (ebd., S. 4). Dieser Gewinnfaktor wird in der Autorin bekannten schulischen Organisationsstrukturen noch nicht ausgeschöpft. Insbesondere bedarf es aus ihrer Sicht eine weitergehende Öffnung der Organisationsmitglieder gegenüber dem Beratungsformat Supervision. Eine Vertrauensgewinnung kann zum Beispiel durch die Einbindung supervisorischer Elemente in schulische Fortbildungsmaßnahmen erreicht werden. Gleichwohl geht dem eine Edukation der Personalverwaltungs- und AufsichtsmitarbeiterInnen voraus. Auch sie sind von Veränderungen in der Arbeitswelt nicht verschont. Häufig stehen sie selbst vor den in Abschnitt 2. und 3. genannten arbeitsweltlichen Herausforderungen. Ihnen ist das Beratungs-

format der Supervision häufig selbst nicht vertraut. Demzufolge erscheint es überwiegend nicht im Rahmen ihrer eigenen Personalberatungen.

Eine durchaus lohnenswerte Entwicklung vom pädagogischen Arbeitskreis hin zu einer Supervisionsgruppe als Einstieg in einen Schulentwicklungsprozess hat Bruno-Ludwig Hemmert in einer Studie (2000) nachgewiesen. Die Durchführung von Supervision ermöglichte den Lehrkräften unter anderem die Reflektion der eigenen beruflichen Identität, der eigener Denkstrukturen, das Erfahren von Handlungsmöglichkeiten sowie die Übertragung der Interaktions-erlebnisse aus der Gruppe auf das berufliche Miteinander.

Die organisationsinternen SupervisorInnen zugeschriebene solide Organisationskenntnis (DGSv 2004, S. 3) ermöglicht einen umfangreichen Blick auf die geschilderten arbeitsweltlichen Herausforderungen. Worin sich jedoch die Gefahr ‚des Tunnelblicks‘ verbergen kann. SupervisorInnen sind hier besonders herausgefordert, sich trotz der hohen Anschlussfähigkeit (ebd., S. 3) nicht allgemein bekannten Erlebnis- und Erfahrungsmustern hinzugeben. Es gilt in diesem Zusammenhang besonders wachsam zu sein, das eigene ‚supervisorische‘ Wahrnehmungs-, Ideen- und Gedankenspektrum nicht durch die hohe eigene Anschlussfähigkeit zu reduzieren oder einzuschränken.

Durch die Möglichkeit zur kontinuierlichen Begleitung von Organisationsmitgliedern in Einzel-, Gruppen- oder Teamsupervisionen (ebd., S. 3) wird die Ableitung eines allgemeinen Handlungsbedarfes in der Organisation ermöglicht. Der sich unter anderem in entsprechenden Aus-, Fort- und Weiterbildungsformen widerspiegeln kann. Gerade weil sich SchulpsychologInnen in den unter Abschnitt 5 beschriebenen Arbeitsbeziehungen bewegen, wird ein „Filterextrakt“ der organisationsübergreifenden Bedürfnislagen zugänglich. Diese Ressource ist in schulischen Organisationen aus Sicht der Autorin noch deutlich ausbaufähig und geht natürlich auch einher mit einer generellen Öffnung dem Beratungsformat Supervision gegenüber. Um einen Handlungsbedarf allgemein abzuleiten, können Interventionsgruppen von (schulpsychologischen) SupervisorInnen eine Bündelungsplattform darstellen. Wobei sich hieraus auch der Anlass für die Unterstützung durch externe Fortbildnern oder Berater ergeben kann (ebd., S. 3).

Aus eigenen Erfahrungen der Autorin heraus können intern wirkende SupervisorInnen relativ rasch auf die Anfrage zu Krisensupervisionen eingehen (ebd., S. 3). Im Sinne der Ableitung eines Handlungsbedarfes wäre es hier sinnvoll, präventiv den Einsatz von internen Supervisoren zu ermöglichen.

7. Zusammenfassung

Anhand von zwei Supervisionsprozessen wurde reflektiert, inwieweit sich die geschilderten Veränderungen in der Arbeitswelt (Haubl & Voß 2011) auch im Öffentlichen Dienst des Bildungswesens widerspiegeln. Knapper werdende Mittel, Veränderungen in den Finanzstrukturen, die Reduzierung materieller und personeller Ausstattungen für die Arbeitsbewältigung, sich entwickelnde individuelle Identitätskrisen und Veränderungen im privaten und beruflichen Beziehungsgefüge sowie ein Wertewandel sind unter anderem zu beobachtende Trends im arbeitsweltlichen Wandel des Öffentlichen Dienstes im Bildungswesen.

Die Schilderungen der individuellen beruflichen Situationen der SupervisandInnen schienen zu Beginn ausweglos und nicht durch eigenes Zutun veränderbar. Es erweckte auf Seiten der Autorin zunächst das Gefühl als Supervisorin nicht wirksam sein zu können. Aus dieser Wahrnehmung heraus erwuchs für Sie die Frage nach der Wirksamkeit von Supervision als Instrument für die Bewältigung persönlich erlebter beruflicher Krisen.

So gelang es den Supervisanden in beiden Prozessen ihre berufliche Situation zu reflektieren und von anderen Perspektiven aus zu betrachten. Einen Gegenregulationsprozess konnten sie für sich initiieren. Vorhandene Stärken wurden wiederentdeckt und konkrete Handlungsschritte zur Bewältigung beruflicher Krisen und zur Vorbereitung von Entscheidungen konnten gewonnen werden. Beide konnten befähigt werden, „Herr“ der Bewältigung ihrer eigenen privaten und beruflichen Bedürfnislagen zu werden.

Der respektvolle Umgang mit den geschilderten arbeitsweltlichen Herausforderungen, die Wertschätzung der Tätigkeiten beider Supervisanden Seitens

der Supervisorin waren ebenso Wirkfaktoren für einen gelingenden Reflektionsprozess.

Trotz scheinbar unveränderbarer Arbeitsbedingungen, ist durch die Supervision ein Beitrag im Sinne einer „... reflektierten Aufklärung mit erweiterter Handlungsfähigkeit ...“ (Busse 2008, S. 61) ermöglicht worden. Die Supervisanden scheinen „... einen Draht, dass man ihn umsetzt in die Tat ...“ (Robert Luidinant) gefunden zu haben.

Im Ergebnis der Reflektion beider hier beschriebener Arbeitswelten ergab sich für die zukünftige supervisorische Tätigkeit der Autorin eine weitere „Brille“ (Busse 2009 - 2011, metaphorisch im Rahmen der Ausbildung ‚Supervision und Coaching‘ verwandt) zur eigenen Wiedererlangung von Handlungsfähigkeit im Supervisionsprozess. Die beschriebenen Deutungsweisen der Auswirkungen veränderter Arbeitswelten ermöglichen eine „Draufsicht“ auf die Schilderungen der SupervisandInnen. Somit kann die nötige Distanz zur eigenen Betroffenheit der Supervisorin gewonnen werden und gleichzeitig ergibt sich für die Wahrnehmungen im eigenen „Ressonanzraum“ eine Struktur. Ein daraus gewonnener Erkenntnis- oder Strukturgewinn kann von der Supervisorin wiederum im Supervisionsprozess perspektiverweiternd angeboten werden. Das heißt für die Autorin als Supervisorin immer mit „Leib und Seele“, „Herz und Verstand“ als „Mensch“ in der Supervision anwesend zu sei. Die Professionalität des Beratungsformats besteht unter anderem darin, permanent als Supervisorin in der Lage zu sein, sich „neben sich zu stellen“ und die eigenen Wahrnehmungen in einem Angebot (wörtlich, bildhaft und andere) an die Supervisanden zu formulieren.

Die Auseinandersetzung mit dem Für- und Wider von internen Supervisionsangeboten bestärkte die Autorin zu einem höchst sensiblen Umgang mit dem Einsatz dieses Beratungsformates. Im Sinne der Qualitätssicherung im Beratungsprozess ist es notwendig, sich den Chancen und Risiken interner Supervision bewusst zu sein und sich als Supervisorin immer wieder neu selbst zu prüfen. Ebenso wichtig ist es, die Loyalität aufrechtzuerhalten dem eigenen Arbeitgeber und hier zugleich auch dem Arbeitgeber der SupervisandInnen gegenüber.

In die Zukunft geschaut ist für die Autorin Supervision einerseits fester Bestandteil einer Schulkultur im Sinne der Qualitätssicherung des eigentlichen Arbeitsgegenstandes - Bildung und Erziehung - sowie im Sinne der Gesundheitsfürsorge aller an Schule Beteiligten. Andererseits hat für sie Supervision als gängiges und selbstverständliches Bildungsformat Einzug gehalten in die professionelle Lehreraus- und –weiterbildung. Gleichfalls bleibt zu überlegen, inwieweit die arbeitsweltlichen Rahmenbedingungen im Bildungswesen konstruktiv gestaltet werden können.

8. Literaturverzeichnis

- Alsdorf, Nora / Fuchs, Saskia M.(2011): Leistung. In: Haubl, R. / Voß, G. G. (Hrsg.):Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision. Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 18-26.
- Bauer, Annemarie / Düwel, Heike (2007): Das Unbehagen an der Organisation und der Freiraum Supervision. Eine anerkennungstheoretische Reflexion. In: Forum Supervision, Heft 30, S. 4-17. Frankfurt: Fachhochschulverlag
- Beumer, Ullrich (2011): Führung. In: Haubl, R. / Voß, G. G. (Hrsg.):Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision. Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 27-37.
- Busse, S (2008): Supervision über die Verhältnisse reflektieren und in ihnen handeln. In: Forum Kritische Psychologie, Heft 52, S. 52-70.
- Daser, Bettina (2011): Kollegialität. In: Haubl, R. / Voß, G. G. (Hrsg.):Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision. Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 38-45
- Daser, Bettina / Kerschgens, Anke (2011): Selbstfürsorge. In: Haubl, R. / Voß, G. G. (Hrsg.):Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision. Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 57-67.
- Denner, Liselotte (2000): Gruppenberatung für Lehrer und Lehrerinnen. Eine empirische Untersuchung zur Wirkung schulinterner Supervision und Fallbesprechung. Bad Heilbrunn/obb.: Klinkhardt. In: Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.) (2008): Der Nutzen von Supervision – Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten. Köln: Kassel University Press. 91.
- Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.) (2004):Erfolg sichern. Krisen meistern. Mitarbeiterinnen voranbringen. Organisationsinterne Supervision in der Praxis. Köln.
http://www.dgsv.de/wpcontent/uploads/2004/03/org_intern.pdf verfügbar am 22.11.2011.
- Handrich, Christoph (2011): Professionalität und Qualität der Arbeit. In: Haubl, R. / Voß, G. G. (Hrsg.):Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision. Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 11-17.

- Haubl, R. / Voß, G. G. (Hrsg.) (2011): Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision. Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 8-10.
- Haubl, Rolf (2011): Forschungsprozess und Methodenfahrplan der Untersuchung. In: Haubl, R. / Voß, G. G. (Hrsg.): Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision. Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 8-10.
- Hemmert, Bruno-Ludwig (2000): Vom pädagogischen Gesprächskreis zur Supervisionsgruppe. Der Einstieg in einen Schulentwicklungsprozess. In: Astrid Schreyögg (Hrsg.): Supervision und Coaching für die Schulentwicklung. Bonn: Deutscher Psychologenverlag, S. 213-227.
- Honneth, Axel (1994a): Kampf um Anerkennung. Frankfurt am Main.
- Lexikon der Psychologie (2001). Spektrum Akademischer Verlag.
- Maurer, Peter (2004): Impulse für die Schulentwicklung durch Supervision und Coaching – Chancen, Voraussetzungen, Erfahrungsberichte. Wien 2004. In: Deutsche Gesellschaft für Supervision e.V. (Hrsg.) (2008): Der Nutzen von Supervision – Verzeichnis von Evaluationen und wissenschaftlichen Arbeiten. Köln: Kassel University Press. 96.
- Neuschäfer, Knut (2004): Supervisorinnen und Supervisoren in der Schule. Organisationsinterne Supervision der Schulabteilung der Bezirksregierung Münster. In: Forum Supervision, Heft 23, S. 70-84. Frankfurt: Fachhochschulverlag.
- Petermann, Franz (1995): Pädagogische Supervision. Salzburg: Müller.
- Schreyögg, Astrid (2010): Supervision – Ein Integratives Modell. Wiesbaden: VS-Verlag. 5. Auflage.
- Voß, G. Günter (2011). Strukturwandel der Arbeit. In: Haubl, R. / Voß, G. G. (Hrsg.): Riskante Arbeitswelt im Spiegel der Supervision. Eine Studie zu den psychosozialen Auswirkungen spätmoderner Erwerbsarbeit. Göttingen: Vandenhoeck & Ruprecht GmbH & Co. KG. 51-56.